

La semantica ludica nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti

The ludic semantics in the initial education and current teachings

Mina De Santis

Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education • University of Perugia (Italy) • mina.desantis@unipg.it

Lorella Lorenza Bianchi

Department of Philosophy, Social and Human Sciences and Education • University of Perugia (Italy) • lorellafreddo@libero.it

This work is part of a collaborative research / project training in the field of initial and in-service teacher training, in particular, the exploration of the formational activity and updating, related to the laboratory activity in the classroom and / or section, for the development of recreational teaching skills, in order to identify relevant criteria in the construction of a playful semantics of initial training. A process-based approach, which is not limited to analysing only the components of ludic teaching, but also the modes of operational and contextual transposition of playing, from the contexts in which it originates, to the school contexts, to enhance the educational dimension and the self-aware adult experience, to orient towards the reflexivity and the experimentation of the game, as a peculiarity of the teaching professionalism. The objective of the research is to educate and self-educate on playing, to understand the trajectories of development, within the variegated world of education, for a phenomenologically founded ludic education.

Keywords: initial training; in-service training; laboratory teaching; ludic teaching, ludic semantic; teacher professionalism

Il presente lavoro si inserisce nel quadro di un progetto di ricerca/formazione collaborativa nell'ambito della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti, in particolare viene esplorata un'attività di formazione/aggiornamento con successiva ricaduta sull'attività laboratoriale in classe e/o sezione, per lo sviluppo di competenze di didattica ludica, al fine di individuare criteri pertinenti nella costruzione di una semantica ludica della formazione iniziale. Un approccio di tipo processuale, che non si limita ad analizzare le soli componenti della didattica ludica, bensì le modalità di trasposizione operativa e contestuale del gioco, dai contesti in cui si origina, ai contesti scolastici, per valorizzare la dimensione formativa e l'esperienza adulta consapevole, per orientare verso la riflessività e la sperimentazione del gioco, come peculiarità della professionalità docente. Obiettivo della ricerca è quello di educare ed educarsi al gioco, di comprendere le traiettorie di sviluppo, all'interno del variegato mondo della formazione, per una didattica ludica fenomenologicamente fondata.

Parole chiave: formazione iniziale; formazione in servizio; didattica laboratoriale; didattica ludica; semantica ludica; professionalità docente.

Il contributo è frutto di un lavoro e una riflessione comune, tuttavia sono da attribuire a Mina De Santis i §§ 1,2,5, a L. Lorella Bianchi i §3,4.

La semantica ludica nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti

1. Quadro teorico

Il panorama socio-culturale contemporaneo, sempre più complesso, obbliga costantemente coloro che si occupano di educazione, a ripensare e riflettere sul proprio operato, facendo emergere un incessante bisogno di formazione (Nigris, 2004; Magnoler, 2012) per rispondere al senso di inadeguatezza che si vive confrontandosi con la modernità. Una delle priorità da raggiungere nel 2020 è lo sviluppo professionale continuo dei docenti (Eurydice, 2006, 2013, 2016) come dichiarato nelle politiche europee dell'istruzione e della formazione, nonché nella legge n.107/2015, art.1, comma 124, che ha sancito l'obbligatorietà della formazione del personale docente. Per questo la formazione avrà una duplice valenza, occasione di sviluppo personale, ma soprattutto di crescita professionale, doverosa anche nei confronti degli studenti.

Abbiamo voluto rispondere a questo crescente bisogno di innovazione con un progetto di ricerca che si presta alla valorizzazione del "Teacher's Thought" (Perla, 2011) che ha visto il coinvolgimento attivo di due realtà, l'università, da un lato, e il mondo della scuola dall'altro. La ricerca collaborativa riesce a far dialogare ricercatori e insegnanti perché "la sinergia prodotta da diversi gruppi, di diverse istituzioni, di luoghi diversi, di diversi sottosistemi educativi, può arricchire in modo sensibile le pratiche di insegnamento" (Rivero, Ducart, 2017, p.10) offrendo una formazione che discende direttamente dall'essere-in-ricerca. Non si fa ricerca attraverso la formazione o ricerca sulla formazione, ma formazione attraverso la ricerca in una prospettiva collaborativa, in "una relazione con le Scuole edificata più che nei termini di academic-practitioner-relationship, in quelli di co-equal-relationship" (Perla, 2015) con gli insegnanti considerati non fonti, ma partner attivi della ricerca.

Se è vero che la formazione iniziale degli insegnanti «è finalizzata a qualificare e valorizzare la funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali» (art.2, D.M. n.249/2010), è pur vero che bisogna sostenere e rafforzare la professionalità docente (Hattie, 2012; Catalano, Perrucchini, Vecchio, 2014; Tino, Fedeli, 2015; Grion, 2008; Moreno Rubio, 2009). Per questo è stato progettato un percorso che ha messo insieme futuri insegnanti e insegnanti in servizio, per spe-



rimentare metodologie didattiche di tipo attivo-collaborativo che, contrapposte ad una didattica tradizionale, possano rispondere ai bisogni formativi emergenti. Uno degli obiettivi del progetto è quello di incrementare le competenze metodologico-didattiche dei partecipanti (Calvani, 2011, 2014) con la competenza ludica, per lo sviluppo della didattica ludica (Quaglia, Prino, Sclavo, 2009), poiché il gioco favorisce l'apprendimento (Piaget, 1962; Vygotskij, 1967; Bondioli, 1996; Bobbio, 2014) ed offre opportunità per una crescita intellettuale, sociale e creativa (Barnett, 1990; Lillard, Pinkham, & Smith, 2010).

I corsi di abilitazione all'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria sono organizzati secondo un "curricola" che affianca ai corsi teorici attività laboratoriali (Baldacci, 2004; De Santis, 2016) e attività di tirocinio, per la realizzazione di un apprendimento riflessivo, indispensabile per la professionalità docente (Schön, 1993; Britzman, 2003; Fabbri, 2007), poiché attività di tirocinio e attività laboratoriali hanno «un ruolo fondamentale in quanto fonte di teorie pratiche e luogo di applicazione di strumenti concettuali in situazioni autentiche e reali» (Zecca, 2017, p.732). I laboratori si fondano: sull'operatività, attraverso concrete esperienze didattiche, che permettono la costruzione della conoscenza e il raggiungimento di competenze; sulla metacognizione, poiché, dalle attività esperite, scaturiscono induzioni, riflessioni e inferenze; sulla cooperazione, attraverso esperienze di pratiche di gruppo. Il laboratorio si configura come spazio mentale dove l'esperienza vissuta è "l'esperienza che fa diventare esperti, proprio perché il vissuto è stato assaporato, mediato e, rivivendolo, progredisce nell'apprendere la complessità" (Parmigiani, 2014, p.13). Alla luce di ciò, abbiamo voluto attivare un laboratorio di Ludopedagogia (Castelo Scelza, Osorio Pezzano, Pescetti, 2010; Bonetti, 1992) che si interfacciasse con le attività di tirocinio diretto, al fine di sviluppare la costruzione di significati attraverso l'esperienza, perché partire dall'esperienza "significa sostituire alla logica del *top down*, cioè quella che ritiene esserci sempre disponibile una teoria entro la quale sussumere l'esperienza, la logica del *from the ground up*, che mira a fare della pratica il luogo in cui si elabora il sapere" (Mortari, 2013, p.13).

I principi della Ludopedagogia¹ (Barachini, 2006) hanno permesso

- 1 La Ludopedagogia (L.P.) nasce in Uruguay tra il 1973 e il 1989 per opera di un gruppo di studenti come strategia di resistenza pacifica alle dittature civili-militari del Piano Condor nel Cono Sud dell'America Latina. Nel 1989, in piena ripresa del processo democratico, l'esperienza di resistenza civile prosegue e si trasforma nelle attività di un Centro di ricerca e formazione dedicato (Centro La Mancha). Negli ultimi dieci anni è entrata a far parte del piano di innovazione educativa



di sperimentare il concetto di *enseñaje* (Pichon Rivière, 2001) in un ambiente di apprendimento/relazionale orientato allo sviluppo integrale della persona (Max Neef, Elizalde, Hopenhayn, 2011), promuovendo una possibile trasformazione della scuola delle nozioni, in scuola di vita (Morin, 2014), attraverso la progettazione di un ambiente di apprendimento dove il gioco è «il perno trasversale di ripensamento di una forma, di una scuola che va oltre le tradizionali discipline» (Manuzzi, 2002, p.137). Il laboratorio di Ludopedagogia ha dato la possibilità di sperimentare le azioni, astrarne il senso, condividerlo e ipotizzare una possibile trasposizione didattica (Rossi, Pezzimenti, 2012). Se il significato del gioco, che scaturisce dalla conoscenza, era per noi un dato assodato, quello che abbiamo voluto recuperare è il “senso del gioco”, che si esprime attraverso il vissuto della coscienza e la connivenza con le cose (Ordini, 2018).



2. Metodologia e fasi del progetto di ricerca

L'ipotesi progettuale è quella di evidenziare come un percorso di ricerca formazione, basato sulla didattica ludica, possa sviluppare competenze sociali, emotive e metariflessive per ripensare l'agire didattico. L'azione-formazione “può essere considerata come uno strumento di sviluppo professionale (...): un approccio situazionale della formazione che, attraverso la problematizzazione di una parte del processo di insegnamento/apprendimento, mira a modificare le condizioni del processo a partire dalla comprensione dei propri modelli di riferimento (impliciti ed espliciti) e delle condizioni dell'apprendere (di chi vi è coinvolto)” (Traverso, 2005, p. 245). Il percorso di ricerca si è inserito all'interno di un progetto di formazione alla Ludopedagogia. La sperimentazione, da ottobre 2017 ad aprile 2018, ha coinvolto, attraverso un processo collaborativo (Giovannini, 2018), un gruppo di 25 studenti del CdL

del Ministero dell'Educazione uruguayano, come strategia educativa per le persone in crescita ma anche di formazione professionale sperimentale. La LP può definirsi un percorso di ricerca di educazione degli adulti che implica riflessione, consapevolezza, conoscenza di sé e dell'altro, e conseguente possibilità di cambiamento che passa attraverso il gioco e il corpo. La Ludopedagogia che trae il proprio nutrimento anche dalla teoria bioenergetica di Lowen, individua come spazi privilegiati di “apertura” al non ancora conosciuto, l'atto di giocare e l'attività con e sul corpo. Il gioco e il lavoro sul corpo sono, infatti, considerati strumenti di trasformazione dell'individuo, di cambiamento delle attitudini, di messa in discussione degli schemi.

in Scienze della Formazione Primaria, che spontaneamente hanno aderito al progetto presentato dalla docente di Didattica Generale all'inizio del corso; 4 insegnanti della scuola dell'infanzia, 12 insegnanti della scuola primaria, che svolgono anche il ruolo di tutor accoglienti dei tirocinanti, 4 sezioni della scuola dell'infanzia, 12 classi della scuola primaria per un totale di 350 alunni, un tutor organizzatore del tirocinio del CdL, la docente del corso di D.G. e due esperti di Ludopedagogia.

La prima fase (ottobre/novembre 2017) ha visto la realizzazione del Laboratorio per la formazione alla Ludopedagogia, che si è sviluppato in tre incontri, di tre ore ciascuno. Gli incontri sono stati caratterizzati da attività ludiche sia individuali che di gruppo, alle quali sono seguiti momenti di riflessione cosciente su quanto agito e vissuto; analisi critica delle azioni sperimentate all'interno del gruppo, per riflettere sul sé, sull'ascolto degli altri, sulla corporeità e sulla vitalità delle parole. Ideare un laboratorio di Ludopedagogia o un'iniziativa di gioco non significa solo trovare il modo affinché i partecipanti giochino, bensì creare le condizioni affinché i soggetti si mettano in gioco liberamente, perché un gioco è "vero gioco" se chi partecipa ha deciso liberamente di farlo. Chi sceglie di giocare modella la propria libertà, alla legalità liberamente accettata delle regole del gioco, secondo un equilibrio instabile e dinamico (e per questo divertente) tra le regole del gioco e l'iniziativa di chi gioca. Chi gioca infatti, può scegliere la strategia della prudenza o dell'audacia, può avere un carattere competitivo o collaborativo, può essere una persona timida oppure aperta, sono l'eterogeneità e questo tipo particolare di equilibrio precario che rende il gioco "vero gioco" e non esercizio di abilità (Scheines, 1998, p. 29). E la decisione di giocare in modo vero determina la qualità del vissuto. Partendo dal vissuto sia personale che collettivo sperimentato nei tre incontri, attraverso la riflessione e l'analisi sia individuale che di gruppo, che i partecipanti hanno effettuato dopo ogni attività ludica, emergono riflessioni che richiamano il gioco e il corpo come risorse della conoscenza e dell'apprendimento. Il gioco e il lavoro sul corpo sono infatti considerati nella Ludopedagogia strumenti di trasformazione dell'individuo, di cambiamento delle attitudini, di messa in discussione degli schemi, di incontro con l'altro e di costruzione dell'identità:

È stato un viaggio autobiografico, per ripensare, ricordare, rimembrare, mettendo insieme dei pezzi, rammentare, e riattraversare per ri-conoscersi e farsi conoscere (Gruppo n.1).

In queste attività abbiamo superato l'individualismo; ci siamo aperte e fidate dell'altro, superando le nostre paure. Abbiamo avuto la possibilità di conoscerci e accettarci l'un l'altro, in modo da condividere scopi comuni e crescere insieme (Gruppo n.5).



Sono emersi due elementi: la condivisione e la socializzazione. Inoltre, è stata importante la costruzione del sé, poiché abbiamo ripercorso il nostro passato e anche le nostre aspettative future. La riflessione è stata importante per conoscerci meglio (Gruppo n.7).

I giochi esperiti negli incontri: giochi associativi, giochi linguistici, giochi simbolici, giochi di riconoscimento/affidamento, sagome emotive, domino corporeo, sono stati pensati per adulti, per persone che insegnano e apprendono, ma per riproporli nell'ambito dell'educazione primaria è necessario rimodularne il senso, l'intenzionalità, il ritmo e l'intensità, per questo alla fine del terzo incontro c'è stata una prima fase di ipotesi di trasposizione didattica, per una didattica ludica da esperire nelle sezioni/classi.

Nella seconda fase del percorso formativo (gennaio/aprile 2018) sono stati organizzati i gruppi, composti da un insegnante e 4/5 studentesse, per dare via alla sperimentazione del percorso all'interno delle classi/sezioni. Sono stati creati gli strumenti necessari per la trasposizione didattica di quanto sperimentato nel percorso formativo nelle sezioni/classi di riferimento e i materiali ludici necessari alla realizzazione del progetto.

A tal fine sono stati elaborati: una scheda per individuare le dimensioni di sviluppo da osservare negli alunni e fare una fotografica del setting educativo per progettare le Unità di Apprendimento (Castoldi, 2017), contestualizzarle (Cottini, 2008; Castoldi, 2011) e sperimentarle nelle sezioni/classi; una scheda di osservazione per il monitoraggio dell'intervento di didattica ludica; un questionario quali-quantitativo di valutazione del percorso di ricerca, per i partecipanti in formazione. Gli strumenti utilizzati sono di tipo quali-quantitativo (Lucisano, & Salerni, 2002).

Le dimensioni di sviluppo osservate su 350 alunni, 80 della scuola dell'infanzia e 270 della scuola primaria, (Tab.1), hanno guidato le insegnanti e le tirocinanti nel lavoro di progettazione delle Unità di Apprendimento da sperimentare, al fine di rispondere ai bisogni formativi degli allievi.



Asse emotivo-affettivo-relazionale	<ol style="list-style-type: none"> 1) Come si relazionano le/i bambine/i tra di loro - come singoli/e - e nel gruppo? 2) Ci sono sotto-gruppi amicali/d'elezione? Qualcuno/a rimane ai margini? Qualcuno/a tende ad avere ruoli di protagonismo? 3) Come si relazionano le/i bambine/i con le figure educative di riferimento, come singoli/e - e come gruppo? 4) Qual è la qualità del rapporto dei bambini con gli ambienti scolastici? 5) Il bambino frequenta volentieri la scuola? Mostra di star bene in aula?
Asse epistemologico	<ol style="list-style-type: none"> 1) I bambini sono disponibili ad accogliere le proposte didattiche dell'insegnante (livelli di attenzione/ascolto, capacità di intervenire nelle attività in autonomia e originalità, spontaneità)? 2) Come partecipano al dialogo con le figure adulte di riferimento? 3) Argomento/esperienza/attività che ha suscitato particolare curiosità (domande/interesse) e che i bambini lo ricordano con piacere? In che contesto e circostanze è stato proposto.
Asse ricreativo	<ol style="list-style-type: none"> 1) Come sono abituati i bambini a trascorrere il tempo libero? 2) Quali sono i giochi preferiti dai bambini?

Tab. 1. Scheda dimensioni di sviluppo

Nella terza fase, ogni gruppo composto da insegnante/tirocinante ha sperimentato, all'interno delle sezioni/classi, le Unità di Apprendimento caratterizzate dalla didattica ludica, progettate secondo i principi della Ludopedagogia. Gli incontri sono stati tutti supervisionati dai due esperti. Prima e dopo la sperimentazione è stata compilata da parte delle insegnanti/tirocinanti la griglia di osservazione di ogni alunno (Tab.2).

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE			
Scuola			
Classe/Sezione	Insegnante/tirocinante		
Alunno			
Indicatori di COMPETENZE	SI	NO	In parte
Accetta proposte nuove			
Nel tempo di gioco offerto, riesce a entrare in gioco			
È disponibile a giocare			
Quando gioca, si lancia e si lascia andare alla proposta			
Ha fiducia in sé e nell'altro			
È resiliente/sa gestire le proprie emozioni (es. accetta la sconfitta, supera una difficoltà)			
Gioca volentieri con i compagni			
È disponibile ad aiutare i compagni (es. va a raccogliere il pallone caduto ad un compagno e lo restituisce)			
Ha iniziativa nel gioco di gruppo			
Ricerca soluzioni in maniera creativa			
Si diverte			
Vuole/accetta il contatto corporeo			
Sa coordinare i propri movimenti in relazione all'altro			
DATA			

Tab. 2. Griglia di osservazione

L'altro strumento costruito è il questionario quali-quantitativo anonimo, pensato per il monitoraggio/valutazione del percorso. Il questionario è stato strutturato in due parti, la prima parte con domande a risposta chiusa a tre scale, la seconda parte con domande a risposta aperta (Tab.3 sintesi delle domande aperte) diviso in tre sezioni, nella sezione A le domande vogliono rintracciare gli aspetti caratterizzanti il percorso formativo esperito e le eventuali differenze tra un percorso prettamente teorico e uno che utilizza le metodologie attive. Nella sezione B si intende evidenziare gli aspetti da potenziare nel percorso formativo e nella sperimentazione classe/sezione. Nella sezione C si intendono esplorare gli aspetti da migliorare per eventuali proposte future di formazione.

RICERCA FORMAZIONE COLLABORATIVA: LABORATORIO DI LUDOPEDAGOGIA	
ottobre 2017/aprile 2018	
QUESTIONARIO VALUTAZIONE-AUTOVALUTAZIONE Scuola infanzia/ primaria	
Insegnante	Tirocinante
Sezione A	
A.1 Quali sono stati a suo avviso gli aspetti più interessanti e positivi dell'esperienza fatta nel laboratorio di formazione di Ludopedagogia?	
A.2 Ha mai partecipato ad altri percorsi formativi che hanno utilizzato questo tipo di metodologia?	
A.3 Che cosa la stimola di un percorso di formazione teorica?	
A.4 Che cosa la stimola di un percorso che permette di sperimentare le metodologie attive? Quale risponde meglio alle sue esigenze?	
A.5 Quali sono stati a suo avviso gli aspetti più interessanti e positivi dell'esperienza di laboratorio di Ludopedagogia fatta in classe e/o sezione con i bambini coordinato insieme alle tirocinanti?	
Sezione B	
B.1 Indichi quali aspetti del percorso ritiene debbano essere affrontati o potenziati nella formazione?	
B.2 Indichi quali aspetti del percorso ritiene debbano essere affrontati o potenziati durante l'esperienza in classe?	
Sezione C	
C.1 Indichi quali aspetti del percorso di formazione ritiene debbano essere eventualmente modificati?	
C.2 Indichi quali aspetti del percorso di sperimentazione in classe/sezione ritiene debbano essere eventualmente modificati?	

Tab. 3. Sintesi questionario domande aperte

La quarta fase è stata dedicata all'analisi quali-quantitativa dei dati del questionario. L'elaborazione delle domande a risposta aperta è avvenuta attraverso l'individuazione di categorie tematiche e semantiche emergenti dai dati, secondo il metodo della Grounded Theory (Glaser, Strauss, 2009). Mentre l'analisi dei dati delle scheda di osservazione di tipo quantitativo, per la valutazione dell'intervento formativo nelle sezioni/classi, è ancora in corso di elaborazione.



3. Il questionario: analisi dei dati

In termini di metodologia, le proposte del percorso si sono collocate all'interno di una prospettiva che vede il gioco come un fenomeno strettamente correlato alla dimensione cognitiva e socio-affettiva, che traduce il complesso processo dell'apprendere "facendo" in un'autentica attività formativa. Ci interessava approfondire quali fossero le ragioni che hanno spinto i membri a far parte del gruppo di sperimentazione e quali le esperienze pregresse rispetto all'uso del gioco nella pratica quotidiana scolastica. Dei partecipanti hanno risposto al questionario il 96% delle studentesse e il 100% delle insegnanti scuola infanzia/primaria.

A conclusione del percorso di ricerca è stato somministrato alle studentesse e ai docenti, che hanno partecipato sia alla formazione in servizio, sia alla sperimentazione nelle classi/sezioni, il questionario per raccogliere i criteri soggettivi del processo attivato, le motivazioni a sperimentarsi in un gruppo di adulti e la tensione professionale verso l'esperienza formativa intorno alla Ludopedagogia. Il questionario, indirizzato agli studenti è analogo a quello somministrato ai docenti, non è stato necessario nessun ulteriore adattamento delle domande, poiché sono tutte già formulate nella prospettiva di chi vive un'esperienza didattica, partecipando fin da subito alle scelte progettuali che connotano la ricerca. Lo strumento, elaborato nella seconda fase del progetto, è un questionario di rilevazione, che indaga il grado di consapevolezza e la percezione dei fattori di qualità e/o dei fattori critici vissuti, nonché il livello di soddisfazione generale degli attori rispetto all'esperienza formativa. Alcune delle domande, C1, C2, sono finalizzate a raccogliere le proposte e le idee innovative degli intervistati per migliorare l'offerta qualitativa ed arricchire il ventaglio delle tematiche nella prospettiva futura. La strutturazione dello strumento a domande aperte rende più complessa l'elaborazione dei risultati, ma ben si adatta a campioni di piccole dimensioni, come nella nostra ricerca. Questa tipologia di questionario è stato molto efficace, perché ci ha consentito di pervenire ad un grado elevato di approfondimento grazie alla notevole qualità delle risposte. I questionari sono stati raccolti in forma anonima e sono stati numerati in modo progressivo ai fini dell'analisi.

Dalla elaborazione dei dati, sono state rilevate alcune criticità riguardanti l'identità della didattica ludica, rispetto al curriculum formativo scolastico e negli indicatori di qualità, relativi alla formazione degli insegnanti. Ne scaturisce una proposta formativa contestualizzata sulla didattica ludica, con una valenza specifica rispetto alla progettazione e alla realizzazione di laboratori, intesi come mediatori didattici degli apprendimenti esperienziali e come luoghi di integrazione di competenze



relazionali, per lo sviluppo di una professionalità matura. Le situazioni scolastiche complesse, affrontate durante la ricerca, ci hanno fornito l'opportunità di sperimentare la qualità della didattica ludica progettata pertinente e congruente con il profilo professionale sia in formazione che in servizio.

Nei percorsi di formazione per adulti occorre rinnovare non solo i contenuti, ma anche i metodi didattici (Ceriani, 2008) che permettono il configurarsi di sfondi integratori nei quali l'adulto e il bambino coevolvono reciprocamente. Parlando di sfondo integratore distinguiamo due livelli: lo sfondo istituzionale e lo sfondo semantico, in quest'ultimo entrano in gioco sfondi narrativi, metaforici e ludici, con due livelli intrecciati e ricorsivi di lettura di una medesima struttura di connessione (Zanelli, 1986). Nella prospettiva di reciproco apprendimento il gioco diventa una "semantica ludica" per adulti e bambini in quanto permette l'attribuzione di nuovi significati alla realtà. La formazione alla "semantica ludica" non è casuale, ma è il frutto di sinergie e di approcci multidimensionali, quindi in questa ricerca abbiamo voluto indagare le esperienze di gioco sociale tra insegnanti, in un contesto di adulti, non certamente per sviluppare modelli definitivi, ma per comprendere razionalmente la capacità dell'insegnante di gestire intenzionalmente il gioco, come complessa strategia sociale e cognitiva. In questo percorso un grande valore ha avuto il linguaggio orale che è intenzionalmente immediato, infatti durante lo svolgersi dell'esperienza la comunicazione orale e l'espressività multi-sensoriale hanno avuto spesso la priorità, mentre talvolta sono rimaste implicite le connessioni logiche tra i diversi giochi proposti. Ecco alcuni degli aspetti evidenziati dalle insegnanti e dalle studentesse, che risultano punti di forza dell'esperienza o di contro delle possibili criticità.

L'87,70% valuta come positivo l'utilizzo del gioco corporeo tra adulti, per rapportarsi autenticamente all'altro, per collaborare, per essere un educatore attento e responsabile.

Il 79,40% afferma la visione del gioco come "congegno educativo", mentre l'87% evidenzia la figura del docente-mediatore come accompagnatore riflessivo dell'esperienza ludica.

Il 69,70% ha ritenuto fondamentale l'utilizzo della metodologia ludica per sviluppare "modelli metacognitivi", direttamente desunti dall'esperienza diretta, mentre il 78,50% afferma che il gioco contribuisce allo sviluppo delle competenze emotive e relazionali portando alla luce una professionalità matura.

È emerso in modo significativo, con un valore del 92,70%, che le strategie di matrice ludica sono state le più coinvolgenti forme di aggiornamento svolte nell'intero percorso professionale e/o di studio. I



punti di debolezza evidenziati dalle insegnanti sono stati la non adeguata capacità di collaborazione con i colleghi, dichiarato dal 50,60%; il 30,40% lamenta i tempi talvolta pressanti della formazione e della successiva sperimentazione in classe e sezioni. Il 25,70% nota la mancanza di una osservazione sistematica dell'intero percorso da parte delle colleghe dell'istituto non coinvolte nella formazione, per rileggere e riflettere criticamente sui processi avviati. Le risposte sono state analizzate seguendo un criterio etnografico di sintesi, pertanto si riportano quelli che sono emersi come principali indicatori dell'attività svolta. Tra i punti di forza dell'esperienza si sottolinea l'utilizzo del gioco corporeo nella formazione iniziale, ed in servizio, perché diventa "congegno educativo", necessario alla trasposizione didattica. Molto interessante risulta il riferimento al gioco per sviluppare "modelli metacognitivi", per affinare la propria capacità di pensare, di socializzare, di incontrare l'altro da sé, di diventare un professionista riflessivo:

La didattica ludica sperimentata è stata funzionale allo sviluppo di competenze e abilità, in quanto l'operatività in essa insita ha richiesto una forte interattività tra adulti, insegnanti e tirocinanti e con gli studenti e tra gli studenti stessi, una cooperazione e condivisione delle attività. Inoltre mette "in gioco" le proprie esperienze sensoriali, "pensate" in riferimento alla mediazione didattica e permette una riflessione metacognitiva sulle strategie e sulla progettualità dei percorsi ludici di insegnamento-apprendimento. Io penso che solo attraverso una formazione attiva e attenta all'altro l'operatività del gioco e le competenze professionali possono essere raffinate" (Questionario n.32 risposta A5).

Il quadro delineato attiva svariati elementi di analisi, per prima cosa prevale la riscoperta del gioco nelle attività didattiche della scuola primaria, ormai eccessivamente secondarizzata e la fiducia da parte di tutte le insegnanti nel miglioramento delle pratiche attraverso la formazione continua, l'auto-aggiornamento, il lavoro di rete con l'Università e con gli Istituti di ricerca; la passione educativa delle tirocinanti, che con la loro energia, contaminano le insegnanti, meno motivate dopo una lunga carriera professionale. Per quanto riguarda le criticità, si segnalano la diversa intensità di partecipazione del corpo insegnante alla vita della scuola, in particolare l'impegno progettuale non sempre sufficiente e la mancanza di tempi per favorire una osservazione sistematica, capace di sostenere la rilettura critica del proprio operato e consentire il decentramento cognitivo. Paradossalmente, in alcune situazioni, si lamentano i limiti dell'autonomia scolastica, il margine di libertà data per la formazione e l'aggiornamento viene vissuto dalle insegnanti come

un peso, perché non adeguatamente sostenuto dalle proposte fatte dai dirigenti. Le tirocinanti invece, lamentano i limiti dalla didattica universitaria, spesso troppo ingabbiata nella teoria. La coerenza e la congruenza educativa tra il laboratorio di formazione per adulti e il laboratorio progettato per gli alunni, viene indicato come il vero elemento di qualità, le risposte si attestano attorno al valore del 89,00%.

La metodologia impiegata e gli strumenti proposti hanno permesso una riflessione attenta:

Tanto riflettevo sulla mia capacità di giocare in gruppo, tanto ero capace di rileggere il gioco che si sviluppava in classe, il mio modo di stimolare la ludicità negli alunni è migliorato dopo questo percorso, sono riuscita a tollerare anche i momenti di incertezza che si verificavano in modo imprevisto durante l'attività (Questionario n.25 risposta n. A4).

Docenti e studenti riconoscono, alla ricerca ludica attivata, l'implementazione della comunicazione in aula, perché la quasi totalità dei giochi prevede l'uso della parola e del gesto durante il loro svolgimento, sia per la comunicazione che per la negoziazione delle regole di gioco (Caon, 2008). I docenti infatti manifestano grande attenzione verso le interazioni docenti/studenti e studenti/studenti, affermando di essere riusciti, grazie alla formazione, a dare maggior valore agli scambi comunicativi. Anche il 78,00% delle studentesse ha rilevato variegate possibilità di dialogo ed interazione con i partecipanti alla sperimentazione.

Gli scambi comunicativi sembrerebbero essere migliorati, in modo non casuale, attraverso il gioco collettivo, il lavoro di gruppo e il lavoro individuale. Si evidenziano più frequenti le interlocuzioni tra pari, e la direzione simmetrica della comunicazione. Durante gli incontri del laboratorio di Ludopedagogia, la gestione delle interazioni è stata interamente assunta dal gruppo che ha comunicato con i membri nel suo insieme. *“Nella formazione, nel lavoro di gruppo e nella sua variante, lavoro di coppia, gli scambi comunicativi sono stati simmetrici, ovvero alla pari; nel lavoro individuale in classe invece gli scambi tra pari sono pochi, mentre viene privilegiato il dialogo insegnante/allievo, in forma quasi esclusiva”* (Questionario n.21 risposta B1).

Altro aspetto in parte recepito come elemento implementato è l'interdisciplinarietà che è stata percepita dal 65% dei partecipanti come un criterio della didattica ludica capace di migliorare la qualità della formazione.



4. Possibili sviluppi del processo di ricerca

Il questionario costruito per la ricerca, ha favorito la riflessione approfondita sull'esperienza e ha creato una progettualità condivisa con le tirocinanti del CdL, inoltre ha restituito un *feedback* sull'utilità del gioco nella formazione dell'adulto. Il suo adattamento ai due diversi sistemi scolastici, infanzia e primaria, prevede una prima riflessione organica e globale e una seconda riflessione focalizzata sulle specificità dell'indirizzo. Gli sviluppi possibili riguardano principalmente alcuni strumenti progettuali, per completare quelli già predisposti. Un questionario *ad hoc* potrebbe essere un valido strumento per accompagnare i processi degli insegnanti coinvolti, che intendono rinnovare la propria didattica, alla luce delle "evidence based" (Hattie, 2012; Cottini, Morganti, 2015) che si sviluppano nel gioco. Sono emersi dai questionari elementi metariflessivi di indubbio valore, sarebbe pertanto auspicabile costruire un questionario di autovalutazione anche per i dirigenti delle scuole ospitanti. All'interno della proposta è stata evidente la fiducia, da parte del 98,50% dei partecipanti, nel miglioramento che si può ottenere lavorando in rete, mentre l'87% ritiene che lo sviluppo professionale possa essere implementato attraverso l'innovazione della didattica. Le studentesse evidenziano la forte carica innovativa della sperimentazione all'interno delle classi/sezioni, mentre di contro sottolineano situazioni di svantaggi motivazionali nelle classi non coinvolte nella sperimentazione, sulla didattica ludica, considerata come metodologia dal forte carattere innovativo. Il 69% dichiara che la didattica ludica incentiva l'operatività, promuove l'autonomia degli apprendenti, in particolare si sottolinea la rilevanza dell'autoregolazione dei cambiamenti personali tramite i *feedback* offerti dalla didattica ludica.

Tale percezione meriterebbe un ulteriore approfondimento sulla dimensione del benessere scolastico, che riguarda la qualità della vita sociale vissuta dagli insegnanti e dagli studenti che comprende anche l'intreccio delle relazioni che si stabiliscono con i colleghi o con i pari. La possibilità di contatto corporeo e di dialogo sembrano indicatori utili per un possibile sviluppo della ricerca, dentro il quadro culturale della Ludopedagogia. Il 65% evidenzia l'importanza che la sperimentazione ha avuto per docenti e studenti nel connettere la formazione ludica all'attività professionale. Non tutti coloro che hanno partecipato all'indagine riconoscono nei rispettivi laboratori ludici tale collegamento: il 18% denuncia uno iato fra le attività laboratoriali ed il mondo lavorativo nel quale gli studenti sono chiamati ad inserirsi. L'89% delle studentesse percepisce invece un filo conduttore tra le esperienze del laboratorio ludico e la professione futura, sottolineando che hanno avuto l'opportunità di entrare in contatto diretto e significativo,



durante la sperimentazione, con figure professionali esperte. L'elaborazione del progetto di ricerca/ formazione collaborativa in sede universitaria è tuttavia indicata come episodica:

un progetto di ricerca condotto in modo scientifico è per noi studenti un elemento di grande novità, in genere studiamo solo progetti elaborati dai professori, questa tipologia dovrebbe andare a sistema, non può essere una situazione episodica (Questionario n.19 risposta B2).

Da qui l'auspicio, per il 96% dei partecipanti, di una maggiore interazione tra ricerca universitaria e ricerca in ambito scolastico, per avviare una trasformazione della didattica universitaria e permettere agli studenti la partecipazione a progetti di ricerca/formazione su tematiche professionali.

Le proposte dei docenti, per migliorare la qualità dell'offerta formativa sono molteplici e spaziano dagli aspetti organizzativi a quelli contenutici. Propongono di progettare altre sperimentazioni all'interno delle scuole, al fine di consentire agli studenti la messa in situazione delle competenze costruite nel percorso universitario.

Bisognerebbe curare di più le interrelazioni tra corsi, laboratori e tirocini: ogni docente tende a interpretare personalmente le modalità di collegamento e questo provoca una frammentazione delle esperienze, sarebbe utile concordare e gestire almeno due o tre progetti significativi per lo sviluppo professionale (Questionario n.7 risposta C1).

Alcuni suggerimenti assumono una valenza innovativa, con l'ipotesi di una modifica dell'impianto curriculare universitario orientato all'incremento dell'attività ludica *“come attività formativa avente pari dignità rispetto agli insegnamenti ufficiali”* (Questionario n.7 risposta C1). Le studentesse segnalano la necessità di rivedere il curriculum nella direzione di una formazione più centrata sulle didattiche attive. Alcune risposte intrecciano e rivelano l'ambiguità del concetto di “professionalità” e la confusione fra “ludico” e “ludiforme”, infatti ludico rimanda al gioco in senso autotelico, mentre ludiforme è concetto complesso, ma centrale nella riflessione educativa, perché si connette alla crescita intellettuale attraverso orientamenti applicativi (Visalberghi, 1988). I problemi aperti, che abbiamo identificato e cercato di precisare, suggeriscono la necessità di porre un'attenzione particolare alla diffusione, alla discussione, alla negoziazione e alla condivisione di significati, intorno alla qualità della cultura scolastica, per sviluppare una semantica ludica nella formazione, in un confronto che coinvolga tutti gli attori della formazione per aspirare ad una qualità diffusa, attraverso la valo-



rizzazione delle esperienze già in atto, il sostegno alle nuove iniziative e la promozione di una cultura della didattica ludica che abbandoni il carattere occasionale e sporadico.

5. Conclusioni e riflessioni

Partendo dagli studi di matrice socio-costruttivista e dagli studi di Kolb (1984) sull'apprendimento esperienziale, possiamo affermare che la formazione attraversa diverse fasi: l'osservazione riflessiva, la concettualizzazione astratta e quella della sperimentazione attiva. Per questo la formazione professionale degli insegnanti si articola in attività formative di base, per l'acquisizione di competenze psico-pedagogiche e metodologico-didattiche; in attività formative caratterizzanti; in altre attività quali tirocini e laboratori, che consentono di applicare i saperi teorici attraverso simulazioni, elaborando materiali didattici, costruendo strumenti, sviluppando capacità riflessiva, critica e collaborativa. Quindi formare insegnanti non significa fornire loro conoscenze, attraverso corsi universitari, da trasferire nel contesto scuola, significa fornire strumenti per poter affrontare nuovi compiti e nuove situazioni, attraverso un curriculum integrato, che si fonda sull'acquisizione di saperi e sulla logica dell'azione, per poter progettare situazioni didattiche innovative. Questo è quello che abbiamo voluto sperimentare nel percorso di ricerca/formazione collaborativa, puntando soprattutto sulle metodologie attive, in particolare sulla didattica ludica. I limiti del ricerca sono da attribuire sicuramente al numero dei partecipanti e delle classi sperimentali. Al momento sono stati analizzati i dati relativi al questionario rivolto alle insegnanti e alle tirocinanti, dai quali emerge palesemente che il progetto di formazione sia stato significativo dal punto di vista della crescita professionale dei partecipanti; tuttavia sono ancora in corso di elaborazione i dati delle schede di osservazione degli apprendenti al fine di poter valutare globalmente l'esperienza.



Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2004). *Il laboratorio come strategia didattica. Suggestioni deweyane*. Milano: Franco Angeli.
- Barachini I. (2006). Il reticolo ludopedagogico. *Cittadini in crescita*, (2), 36-43.
- Barnett L.A. (1990). Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research*, 22, 138-153.

- Bobbio A. (2014). *Pedagogia del gioco e teorie della formazione*. Brescia: La Scuola.
- Bondioli A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bonetti J.P. (1992). *Juego Cultura y —*. Montevideo: Ediciones Populares Para América Latina.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- ID. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Caon F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET.
- Castoldi M. (2017). *Progettare unità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e Strumenti*. Roma: Carocci.
- Catalano M.G., Perrucchini P., Vecchio G.M. (2014). The quality of teachers' educational practices: internal validity and applications of a new self-evaluation questionnaire. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, pp.459-464, estratto da: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814035046> (ver. 20/6/2016).
- Ceriani A. (2008). Il gioco dei bambini e le ragioni degli adulti. In R. Borgato (Ed.) *Giochiamo? Riflessioni sull'uso del gioco nei percorsi formativi diretti agli adulti* (pp. 40-86). Milano: Franco Angeli.
- Cottini L. (2008) (Ed.). *Progettare la didattica: modelli a confronto*. Roma: Carocci.
- Cottini L., Morganti A. (2015). Evidence-based education e Pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione. *Studi Superiori* (pp.1-348). Roma: Carocci.
- De Santis M. (2016). *Il laboratorio. Per una didattica ludica della formazione*. Roma: Aracne.
- Eurydice (2006). *L'assicurazione di qualità nella formazione degli insegnanti in Europa*, estratto da: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Quality_assurance_IT.pdf (ver. 24/7/018).
- Eurydice (2013). *Insegnanti in Europa. Formazione, status e condizione di servizio*, In *Bollettino di informazione internazionale*. Estratto da: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/06/bollettino_insegnanti_Europa.pdf (ver. 24/7/2018).
- Eurydice (2016). *La professione docente in Europa: pratiche, percezione e politiche*, estratto da: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/02/La_professione_docente_in_UE_quaderno_eurydice_33.pdf (ver. 20/06/2018).
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Giovannini M.L. (2018). Sollecitazioni “metodologiche” e riflessioni personali. In A.M. Motti, A.L. Giovannini, G. Moretti (Eds), *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Glaser B.G., Strauss A.L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Transaction.



- Grión V. (2008). *Insegnanti e formazione: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Hattie J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge, (trad. it. *Apprendimento visibile, insegnamento efficace*, Trento, Erickson, 2016).
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Legge n.107/2015, art.1, comma 124, estratto da: <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 20/6/2018).
- Lillard A., Pinkham A.M., & Smith E. (2010). Pretend play and cognitive development. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development*, pp.285-311, New York, NY: Wiley-Blackwell.
- Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Magnoler P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Manuzzi P. (2002). *Pedagogia del gioco e dell'animazione. Riflessioni teoriche e tracce operative*. Milano: Guerini Studio.
- Max Neef M., Elizalde A., Hopenhayn M. (2011). *Lo sviluppo a scala umana*. Cuneo: Slow Food.
- Moreno Rubio C. (2009). Effective teachers - Professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 35-46, estratto da: <https://www.scribd.com/document/321232811/DialnetEffectiveTeachersprofesionalAndPersonalSkills-3282843-pdf> (ver. 20/6/2018).
- Morin E. (2014). *Insegnare a vivere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2013). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nigris E. (2004) (Ed.). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Ordini L. (2018). Il corpo come prospettiva di senso nell'agire educativo. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (Eds), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp.1201-1208). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Parmigiani D. (Ed.). (2014). *L'aula scolastica. Come si insegna, come si impara*. Milano: Franco Angeli.
- Perla L. (2011). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca. Un modello interpretativo a partire dal "Teachers's Thought". In G. Elia (Ed.). *Percorsi e scenari della formazione* (pp.157-179). Bari: Progedit.
- Perla L. (2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnante. Ipotesi per una modellistica in fieri. *Mizar Costellazioni di pensieri*, 1, 9-21, estratto da: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/mizar/article/view/15793/13691> (ver.19/7/2018).
- Piaget J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: W.W. Norton & Company.
- Pichon Rivière E. (2001). *El Proceso Grupal, del psicoanálisis a la psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Quaglia R., Prino L.E., Sclavo E. (2009) (Eds). *Il gioco nella didattica. Un approccio ludico per la scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Erickson.
- Rivero I., Ducart M. (2017). Abriendo el juego. Presentación, reflexiones, comentarios y experiencias durante la implementación de una investigación mixta e integrada. In I. Rivero, M. Ducart (2017) (Compiladores). *El juego en la formación docente. Acerca del juego como recurso*. Río Cuarto – Argentina: UniRío.
- Rossi P.G., Pezzimenti L. (2012). La trasposizione didattica. In P.C. Rivoletella, P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico* (pp.167-183). Brescia: La Scuola.
- Scheines G. (1998). *Juegos Inocentes, Juegos Terribles*. Buenos Aires: Ed. Universitaria de Buenos Aires.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tino C., Fedeli M. (2015). Teachers' training needs in the complicated today's school, *Italian Journal of Educational Research*, (8), 14, 265-286.
- Traverso A. (2005). La ricerca-formazione come strumento di dialogo tra scuola e università, *Pedagogia Oggi*, 12, 2, 243-252.
- Visalberghi A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Journal of Russian & East European Psychology*, 5(3), 6-18.
- Zanelli P. (1986). *Uno "sfondo" per integrare*. Bologna: Cappelli.
- Zecca L. (2017). Progettazione didattica e co-regolazione nell'alternanza tra laboratori in università e tirocinio a scuola. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 731-749). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.



